

Раздел 1

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Л.А. Беляева
УрГПУ, Екатеринбург

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В 2003 году Россия официально вступила в Европейскую зону высшего образования, присоединившись к Болонскому соглашению, что связано с необходимостью интеграции России в мировое образовательное пространство, повышением конкурентоспособности российского образования и привлекательности российского диплома о высшем образовании для молодежи как нашей страны, так и других стран.

Так появилась современная стратегия развития российского образования, заключающаяся в его модернизации под углом вхождения в общеевропейское образовательное пространство, что предполагает определение точек конвергенции и выработку общего понимания цели и результата образования. Подобно математике, где для решения задачи с множеством разнообразных дробных чисел необходимо свести их к единому знаменателю, так и в области образования в процессе глобализации появилась необходимость свести разнообразие образовательных систем к единому основанию, в качестве которого и выступает компетентностный подход.

В связи с этим хотелось бы остановиться на позиции, рассматривающей компетентностный подход как новую парадигму образования, идущую на смену «знаниевой» педагогике. Можно согласиться с парадигмальным характером компетентностного подхода, понимая под парадигмой, согласно Т. Куну, «образец постановки и решения познавательных задач, разделяемый научным сообществом», добавив к этому и педагогическое сообщество. Однако новая парадигма всегда возникает на основе новых идей, представлений и новых теорий. Таким образом, возникают вопросы о теоретических основаниях компетентностного подхода и его обусловленности временем.

На наш взгляд, для их решения необходимо обратиться к философским основаниям происходящих цивилизационных перемен, в том числе и в области образования. Поэтому необходимо вести речь не просто о смене парадигм образования, а о более глубоких корнях, связанных с новыми цивилизационными веяниями и новыми философскими основаниями теоретической и практической деятельности в области образования. Полагаем, что теоретико-методологическим основанием компетентностного подхода в образовании служит синтез идей наиболее влиятельных в современной западной культуре двух философских течений – прагматизма и экзистенциализма, возникших в переломный период развития человечества на рубеже XIX и XX столетий и достигших своего расцвета в первой половине XX века.

Их идеи идут на смену философии Просвещения, основополагающие принципы которой очень долго определяли методологию образовательной деятельности, в рамках которой среди всех ценностей во главу угла ставилось научное знание. Философия Просвещения и явилась основой так называемой «знаниевой» педагогики, на защиту которой хотелось бы встать и не согласиться с утверждением, что на смену знаниевой парадигме пришла компетентностная парадигма образования. На наш взгляд, компетентностная парадигма не отменяет знаниевой, а дополняет ее с учетом реалий и требований сегодняшнего исторического этапа развития человеческой цивилизации, характерной особенностью которого являются процессы глобализации во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании.

Позитивное отношение к знанию имеет многовековую историю. Среди древних философов можно выделить Сократа, который считал *знание – основой добродетели*, и был убежден, что человек поступает плохо только потому, что не знает, как поступить хорошо, поэтому он нуждается в обучении. Сократ предложил метод диалога, когда в процессе столкновения различных точек зрения и наводящих вопросов самостоятельно добытое учеником знание превращается в убеждение. В этой связи нельзя не упомянуть и Ф. Бэкона с его знаменитым изречением «*Знание – сила*», осуществившим попытку «великого восстановления наук» и положившим начало методологии как учению о методе научного познания.

В оценке значения знания эпоха Просвещения пошла еще дальше и рассматривала *знание как инструмент и критерий общественного прогресса*, называя предшествующую эпоху средневековья эрой невежества, а наступившую эпоху – эрой разума и просвещения. Данная эпоха совпала с расцветом научной рациональности, принесшей не только теоретические, но и практические результаты, связанные с развитием промышленного производства.

Что касается современного исторического этапа развития общества, то первоначально философы называли его постиндустриальным обществом (Р. Арон, Д. Белл и др.), а в настоящее время все более оперируют понятиями «информационное общество», а также «общество знания», тем самым подчеркивая особое значение информации и информационных технологий в жизни современного общества и современного человека. Поэтому расставание с идеями философии Просвещения и одновременно со «знаниевой» педагогикой, с одной стороны, несколько преждевременно, однако, с другой стороны – изменившиеся исторические условия требуют уточнения «знаниевой» парадигмы, ее дополнения, но ни в коем случае не отторжения.

В связи с этим следует отметить, что и прагматизм, и экзистенциализм позитивно относятся к знанию. Прагматизм возник на американской почве на рубеже XIX–XX веков (У. Джемс, Д. Дьюи). Особенно следует обратить внимание на философию Д. Дьюи, который известен не только как философ, но и как выдающийся педагог, идеи которого положены в основу американского образования. В своей версии прагматизма, которая получила название философии «инструментализма», он обратил особое внимание на то, что *разносторонние знания* являются важнейшим **инструментом успеха**. При этом функция интеллекта, по Джемсу и Дьюи, состоит не в том, чтобы копировать мир, а в том, чтобы *осуществлять правильное определение целей и выбор средств их достижения*. Они утверждали, что жизнь ставит перед человеком практические проблемы, связанные с вопросами о том, как лучше поступить в конкретном случае, чтобы достичь желаемых результатов. Достигая желаемого результата, человек утверждает в своей деятельности наши ценности (ценности американского образа жизни. – Л.Б.) [1, с. 59]. При этом формула успеха проста. Она состоит из следующих компонентов: *знаю – могу – действую – достигаю*. Однако прагматизм из всех видов знания отдает предпочтение практико-ориентированному знанию, носящему технологический, прикладной характер (know how) в ущерб фундаментальному знанию.

Таким образом, философия прагматизма задает ориентацию на успех и достаточно пренебрежительное отношение к фундаментальному знанию, поэтому не случайно, что то же самое отношение к фундаментальному знанию и успеху (успешной личности) как цели педагогической деятельности характерно и для современной российской системы образования.

Что касается экзистенциализма как теоретико-методологического основания цивилизационных изменений в обществе, в том числе в сфере образования, то он акцентирует внимание на идеях свободы и активности человека в выборе самого себя и своего существования. Человек – это существо, «толкующее и понимающее свое бытие» (М. Хайдеггер) [2]. Человек – это «свобода, или его нет вовсе», он является «реализацией своего

собственного проекта» (Ж.П. Сартр) [3, с. 29]. На этой философской базе возникла теория самореализации (самоактуализации) личности, являющаяся центральным содержанием опирающейся на экзистенциализм гуманистической психологии, в рамках которой самореализация понимается как желание человека стать тем, чем он должен быть, как стремление осуществить, выразить себя, актуализировать все свои возможности, заложенные в человеке от природы.

По мнению видного представителя гуманистической психологии А. Маслоу, самоактуализирующаяся личность, в отличие от среднего человека, обладает рядом качеств, которые позволяют ей максимально полно развить и реализовать свои способности. Перечисляя эти качества, автор подчеркивает, что самоактуализирующиеся личности ***ориентированы на достижения***, им свойственна сильная увлеченность своей работой. Такие люди не боятся непонятного, нового, они идут им навстречу [4, с. 190–212]. Таким образом, мы видим, что упор на *достижение целей* и *результатов* характерен и для философии экзистенциализма, при этом акцентируется внимание на самостоятельности, самомотивированной активности человека, направленной на *достижения*. Отсюда, например, и *технология портфолио*, нацеленная на документирование результатов достижений учащихся.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что компетентностный подход имеет в своей основе экстраполяцию идей философии прагматизма и философии экзистенциализма на сферу образования. При этом он выполняет ряд методологических функций, являясь методом моделирования цели образования, методом измерения его результатов и методом их сравнения и оценки.

Прежде всего хотелось бы остановиться на положении о том, что компетентностный подход является методом моделирования цели образования. Это положение обосновывают и разделяют многие авторы [5; 6]. Однако в связи с этим нельзя не отметить, что универсальное (общее для всех видов воспитания и обучения) педагогическое целеполагание является сложной проблемой для педагогики, оно всегда связано с поиском *образовательного идеала*, т. е. таким представлением о человеке, которое могло бы послужить ориентиром педагогической деятельности, теоретическим обоснованием выработки и постановки ее целей. Поиски таких моделей и в философии, и в психологии ведутся уже на протяжении продолжительного времени. Уже древнегреческая философия выдвинула идеал всесторонне и гармонически развитого человека, на который опиралась многовековая педагогическая практика, в том числе и советская педагогика. Именно в советский период совместными усилиями философов, психологов и педагогов делались попытки различных интерпретаций всесторонности и гармоничности человека, разрабатывалась определенная система воспитания и образования, соответствующая этому идеалу.

В качестве одного из таких подходов был использован деятельностный подход к построению целостной модели человека. В его основе лежит признание деятельностной сущности человека, рассмотрение *личности как персонифицированной деятельности* (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, Г.С. Батищев, Л.П. Буюева, М.С. Каган, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

С позиций этого подхода определялись те виды деятельности, которыми личность должна овладеть, а также знания, умения, навыки, необходимые для ее выполнения. Однако в рамках деятельностной интерпретации личности можно встретить различные ее описания. Так, например, М.С. Каган, выделяя пять основных видов человеческой деятельности, считает, что человек как субъект деятельности должен обладать «пятимерной структурой». Соответственно этому *личность понимается как единство пяти потенциалов*: гносеологического (познавательная деятельность), аксиологического (ценностно-ориентационная деятельность), творческого, коммуникативного и художественного. В психологии *личность рассматривается как субъект труда, познания и общения*. Иногда добавляется игровая деятельность в силу ее особой важности для личностного развития в детском возрасте.

К деятельностному основанию моделирования целей образования примыкает и *ролевая теория личности*, которая возникла на Западе и нашла отражение в трудах Т. Сарбина, И. Ридинга, В. Мезона, Т. Парсонса, Д. Мида, С. Стетцеля и др. В нашей философской литературе 70-х годов можно встретить неоднозначные оценки этой теории. Одни авторы отвергали ее на том основании, что она фиксирует внимание лишь на внешней стороне личности и не дает возможности проникнуть в ее сущность. Другие отнеслись к ней положительно, увидев в ней возможность описания личности в социологическом аспекте.

Следующий шаг в развитии теоретических представлений о человеке как личности был связан с поиском таких моделей, которые бы не только отражали деятельность, выполняемую ею, но и источники, регуляторы деятельности, представленные в ее внутренней структуре. Это привело к возникновению целого направления в психологии и философии, исследующего потребности личности, результатом чего явилось создание *потребностно-мотивационных моделей личности*. Примером таких моделей могут служить модели, предложенные П.В. Симоновым и К.К. Платоновым.

В качестве еще одного теоретического основания моделирования личности был использован *ценностный подход*. Ядов В.А. и другие ученые выдвинули понимание личности как системы ценностных ориентаций, которые характеризуют направленность личности и позволяют отличить нравственную личность от безнравственной, духовную от бездуховной.

Опираясь на эмпирические исследования зарубежных авторов, они предложили трехслойную структуру ценностных ориентаций, включающую в себя мыслительные, эмоциональные и поведенческие элементы. Это направление в исследовании внутренней структуры личности довольно долго не получало должного развития, в результате чего недооценивалось значение *ценностных ориентаций* как важнейших характеристик личности [7, с. 86–93].

Из приведенного выше анализа подходов к моделированию цели образования следует, что компетентностный подход по своей сути близок к деятельностному подходу. С позиций компетентностного подхода цель образовательной деятельности определяется как совокупность компетенций, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения и воспитания. При этом разведение понятий «компетенция» и «компетентность» видится нами в контексте теории деятельности, ее конституирующих элементов: цель и результат. *Компетенции* – это требования к личности обучающегося, выраженные в целях и стандартах образования на разных его уровнях и направлениях подготовки. *Компетентность* же – это результат овладения компетенциями, выражающийся в способности учащегося, выпускника решать личностные, социальные и профессиональные задачи на соответствующем уровне.

Что касается компетентностного подхода как метода измерения, сравнения и оценки результатов образования, то здесь возникает ряд трудностей. Если за единицу измерения принимается компетентность, то каков инструментарий ее измерения, какими приборами осуществлять текущий и итоговый контроль формирования компетентности. Например, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 «Психология» (бакалавр) сказано, что выпускник должен обладать рядом компетенций, т. е. «способностью и готовностью к овладению культурой научного мышления, обобщению, анализу и синтезу фактов и теоретических положений» (ОК-3). Или другой пример: выпускник должен владеть «умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков» (ОК-7) – ФГОС ВПО по направлению подготовки 040100 «Социология» (бакалавр). Как это можно измерить и как это можно сравнить? Вольно или невольно мы снова возвращаемся к многократно и напрасно раскритикованному «зунам». Это основа основ, и без них невозможны никакие компетенции. Владение компетенциями предполагает наличие знаний, умений, навыков, но кроме этого наличие ценностных ориентаций, синтезированных в мировоззрении как единстве знаний, убеждений, целей и ценностей (ценностей-норм и ценностей-образцов). Все вышеназванное необходимо человеку для того, чтобы уметь применить это в жизни для решения проблем, т. е. уметь определить цель, выбрать средства и проявить активность в ее достижении. Основанием любой компетентности являются научные знания – это аксиома, не требующая доказательств. Другое дело, какие знания предпо-

честь, будут ли это фундаментальные знания или прагматические. И здесь нужен диалектический подход. Нельзя отказываться от фундаментализма в образовании в угоду прагматизму. Нет ничего лучше хорошей теории, ибо она освещает путь практике, а метод проб и ошибок уместен только тогда, когда теории нечего сказать практике. Поэтому, определяя парадигму современного образования, необходимо подчеркнуть, что знания остаются важнейшим ее компонентом. Однако своеобразие современной парадигмы образования состоит в том, что акценты переносятся на ценностно-ориентационный компонент, связанный с самостоятельностью в выборе ценностей, лежащих в основе самореализации личности, и прагматический компонент, нацеленный на развитие способностей действовать и достигать поставленных целей.

Сегодня необходим не просто человек **знающий** (*познавательный компонент*), но и человек **понимающий**, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов своего существования (*аксиологический компонент*), а также человек **компетентный**, умеющий применить свои знания и ценности для решения личностных, социальных и профессиональных задач (*прагматический компонент*). Поэтому и парадигмой современного образования должно стать **образование для личностного развития на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, приобретшие личностную значимость и ставшие основой продуктивно-творческой активности личности.**

Таким образом, компетентностный подход как основа модернизации современного российского образования означает обусловленный цивилизационными потребностями переход от философии образования Просвещения к новой философии образования, основанной на синтезе идей прагматизма и экзистенциализма. При этом компетентностный подход как способ педагогического целеполагания, измерения, сравнения и оценки результатов образования должен опираться на *параметры образованности современного человека*, которые можно представить в виде ступенчатой пирамиды. Ее ступенями являются *знания, умения, навыки, ценностные ориентации*, а *вершину пирамиды составляют компетенции*, овладение которыми возможно лишь при прохождении всех предыдущих ступеней.

Библиографический список

1. Беляева Л.А. Антропологическое измерение педагогической деятельности // Л.А. Беляева. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Гл. 3. Екатеринбург, 1993.
2. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997.
3. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. М., 1953.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.

5. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
6. Dewey J. Democracy and Education. N.Y., 1934.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.

С.Н. Некрасов
УрФУ, Екатеринбург

ЛИЧНОСТЬ И ПРАВА ЧЕЛОВЕКА КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА РОССИЙСКИХ ПЕРЕСТРОЕК

Все перестройки в XX веке в России-СССР-России строились на идеологии личности и прав человека, которая с евразийской точки зрения представляет собой применение принципов западной индивидуалистической философии к правовой системе. Более того, абсолютизация идеологии прав человека и интереса к приоритету роли личности в социальном процессе «будет с необходимостью сопровождать глобализацию либерального порядка и мондиализацию мира под эгидой атлантизма».* Поэтому, всякий раз, когда в обществе начинается волна рассуждений на тему прав человека и роли личности при полном забвении социальных интересов, ждите перестройку. Если попросить армейского офицера провести перестройку подразделения, то естественным будет вопрос – как перестроиться, сколько в ряд и в какую сторону двигаться? Речь, следовательно, должна идти об упорядочении целого в обществе – о решении вопросов существования и взаимодействия народов, классов, наций – только в рамках этих процедур успешной может быть постановка вопроса о личности, ее правах и интересах. Ответом на агрессию глобализации либерализма и мондиализацию современного мира может быть выстраивание полностью научного мышления как нарративного дискурса русского народа в рамках евразийского сообщества. Носителем такого дискурса оказывается ряд левых партий и правых движений, смыкающихся в ходе выстраивания научной идеологии в единое синтетическое эпистемологическое поле. Известно, что программа КПРФ, равно как и докторская диссертация Г.А. Зюганова пронизаны идеями евразийской геополитики и наоборот идеи Евразийского движения оплодотворены левыми эгалитаристскими интенциями. Достаточно посмотреть сайты евразийского движения, открыть архив газеты духовной оппозиции «Завтра», и мы увидим переплетение левого и право-

* Дугин А.Г. Евразийский путь как национальная идея. М.: Арктогея-Центр, 2002. С. 64.